

L'ORAL À L'UNIVERSITÉ : UN POINT AVEUGLE DE LA RECHERCHE ?

Caroline SCHEEPERS

Université Saint-Louis – Bruxelles

Centre d'anthropologie, sociologie, psychologie

Études et recherches (CASPER)

Il y a pour moi, toujours, sa voix.

Tout est dans la voix. La mort, c'est l'absence de voix par-dessus tout.

Annie Ernaux, *Je ne suis pas sortie de ma nuit* (1999)

En 1999, concluant son article du *Français aujourd'hui*, intitulé « Pour appeler à d'autres numéros sur l'enseignement du français à l'université », D. Manesse écrivait : « Il y a du pain sur la planche » (p. 101). Depuis près de vingt-cinq ans, il est indéniable que se sont démultipliés les travaux relatifs à l'écrit universitaire, sur le plan de la réception, mais, plus encore de la production. En revanche, en matière d'oral dans l'enseignement supérieur, tout reste à faire ou à peu près. En effet, si l'écrit à l'université a été très étudié, si l'oral a été bien analysé dans l'enseignement obligatoire, s'il semble excessif d'affirmer que l'oral dans le supérieur constitue un point aveugle de la recherche en didactique du français langue première, tout du moins dans le champ francophone, il semble bien que l'oral universitaire ne se soit pas encore tout à fait constitué comme un champ de recherche visible, circonscrit, autonome.

Comment définir l'oral ? Comment caractériser l'oral dans l'enseignement supérieur ? Que nous apprend une revue de la littérature centrée sur l'oral dans le supérieur ? Ainsi, quels objets ont déjà été étudiés, comment et par qui ? Pourquoi en est-on conduit à parler d'une recherche majoritairement scriptocentrée ? Quelles sont les raisons de cette relative invisibilisation de l'oral au supérieur ? Des amorces de changements sont-elles décelables ? La contribution qui suit apporte successivement des éléments de réponses à ces questions.

L'oral dans l'enseignement supérieur : des termes polysémiques

En dépit des apparences, l'oral ne se laisse pas facilement appréhender. Ainsi, il comporte deux versants : l'écoute (sur le plan de la réception) et la parole (sur le plan de la production, l'*oracy* évoquée par les anglophones), sans compter les interactions entre les deux. Mais bien d'autres éléments

définitoires peuvent être apportés. R. Gagnon *et alii* (2017) considèrent que l'oral est un terme polysémique, qui renvoie à des réalités théoriques et pratiques diversifiées, qui conduisent à des approches théoriques tout aussi hétérogènes : certaines approches sont centrées sur la communication et les interactions, d'autres sur les discours, les genres textuels, les conditions langagières... Cette diversité de pratiques correspond aussi à la question de la variation linguistique, raison pour laquelle C. Garcia-Debanc (2016) préfère parler d'enseigner non pas l'oral, mais « des oraux ». Pour ma part, je m'affilie à la représentation d'un oral multidimensionnel défendue par S. Plane (2019), l'oral comportant tout à la fois une dimension linguistique, affective, interactionnelle, sociale et cognitivo-langagière. Dès lors, former *à* et *par* l'oral (à l'université ou ailleurs) revient à travailler, simultanément ou non, toutes ces facettes : des connaissances, des habiletés, des conceptions, des représentations, des attitudes, des affects, des images de soi...

Dans une note de synthèse qui a fait date, É. Nonnon (1999) distingue trois types d'oralités. Tout d'abord, l'oral peut s'envisager comme une maîtrise des discours : cela suppose que le locuteur exerce des compétences linguistiques et qu'il mette en œuvre un certain nombre d'activités discursives (expliquer, débattre, justifier). Ensuite, l'oral peut se concevoir du point de vue de la communication scolaire. Enfin, l'oral comme verbalisation devient le principal médiateur de l'élaboration de connaissances. Conformément aux travaux vygotskiens, l'oral est levier et trace, il soutient le processus d'appropriation des savoirs. Les didacticiens nous invitent également à différencier les situations d'enseignement-apprentissage où l'oral est mobilisé, travaillé (selon les besoins disciplinaires) et enseigné (au départ de besoins repérés) (Dupont et Grandaty 2016).

P.-Y. Testenoire (2019) montre que, dès les années 1960, se développent la sociolinguistique et plusieurs recherches en linguistique de l'oral. Elles incitent à prendre conscience du cumul d'oppositions entre l'oral et l'écrit, qu'elles soient médiales (acoustique/graphique), variationnelles (norme basse/élevée) ou communicatives (proximité/éloignement). Pourtant, B. Schneuwly (2017) l'affirme, dans le champ scolaire, écrit et oral ne peuvent fonctionner indépendamment de l'autre : ce constat prend encore plus d'acuité dans le champ académique, me semble-t-il. É. Nonnon (1999) invite à lutter contre cette dichotomie du grand partage entre oralité et scripturalité. Quant à eux, D. Bucheton et J.-C. Chabanne (2002) évoquent un « entre tissage » oral/écrit, l'écrit pouvant appuyer l'oral ou lui être consécutif. R. Bouchard et C. Parpette (2012) analysent cette profonde intrication entre oral et écrit au cœur d'un genre universitaire emblématique, à savoir le cours magistral. Les chercheurs parlent ainsi d'« oralographisme », tandis que C. Margolin et M. Laparra (2019) évoquent des univers plus ou moins « oralités » et « littératiés ». Analysant l'oral tel qu'il s'incarne dans une communication en colloque, C. Doquet (2010) estime que cet oral relève en fait ontologiquement d'une production écrite, vu sa planification minutieuse. L. Lafontaine va jusqu'à inclure l'oral dans la littérature, entendue

comme une compétence « liée à l'appropriation de la culture orale et écrite qui permet à toute personne d'entrer dans un rapport à l'autre et au monde, d'interagir, de communiquer, d'apprendre et de socialiser » (2013 : 9). Pour autant, il me paraît important de regarder l'oral pour lui-même, sous peine de totalement l'invisibiliser dans le champ didactique : ce fut le cas dans la recherche dévolue à l'enseignement obligatoire, tandis que le constat s'avère encore d'actualité en matière de recherche sur l'enseignement supérieur. Nous y viendrons.

Enfin, si l'oral est un terme polysémique, l'enseignement supérieur désigne lui aussi des réalités variables. En effet, il prend des formes très variables selon qu'il s'agit de l'université, de la haute école, de la promotion sociale ou de l'enseignement artistique¹. Varient dès lors considérablement la place dévolue à la recherche (fondamentale et/ou appliquée), le profil des étudiants et des enseignants, le caractère plus ou moins professionnalisant des enseignements, les cursus de formation et, partant, les oraux qui y circulent, s'enseignent, s'apprennent ou s'évaluent.

Les pratiques langagières dans l'enseignement supérieur : une recherche scriptocentrée

Nombreux sont les didacticiens de l'oral à établir une perspective historique de son enseignement-apprentissage dans l'enseignement obligatoire (e.a. De Vecchi 1999 ; Dolz et Schneuwly [1998] 2016 ; Nonnon 1999 ; Rosier 2002 ; Halté 2005 ; Chervel 2008 ; Simard *et alii* 2012). C. Simard *et alii*, quant à eux, inventorient cinq courants successifs. Le premier, d'orientation béhavioriste, vise à entraîner et automatiser des savoir-faire basiques. Le deuxième se focalise sur les connaissances relatives à la langue. Le troisième accorde la primauté aux pratiques communicatives : laisser la parole aux élèves est la priorité. La quatrième approche peut être qualifiée de mixte, puisqu'il s'agit de combiner les pratiques communicatives, la réflexion et la prise de conscience des mécanismes langagiers. Enfin, les didacticiens cherchent à faire de l'oral un objet d'enseignement autonome et à formaliser un apprentissage systématique de l'oral sous ses différentes facettes. Du point de vue de la recherche en didactique de l'oral, M. De Grandpré (2015) évoque plusieurs courants : l'oral intégré (Turco et Plane 1999), l'oral par les genres (Dolz et Schneuwly [1998] 2016), l'oral pragmatique (Maurer 2001) et l'oral réflexif (Chabanne et Bucheton 2002). Bien que plus ancienne, la revue de la littérature d'É. Nonnon (1999) reste incontournable.

1. En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'enseignement supérieur comporte quatre formes : l'université, la haute école, la promotion sociale et l'enseignement artistique. Ces quatre formes offrent des cursus de formation, participent à des activités scientifiques et assurent des services à la collectivité. L'enseignement dispensé en haute école comporte une finalité professionnelle de haute qualification. Incombent à la haute école des missions de recherche appliquée.

C'est dans le contexte d'émergence lente des études didactiques sur l'écrit dans le supérieur² qu'apparaissent les premiers travaux sur l'oral universitaire. Nous sommes alors à la toute fin des années 1990. De façon très surprenante, l'ouvrage inaugural *La Didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation* (Fintz et Dabène, éd., 1998) consacre pas moins de trois chapitres à l'oral. Le premier (Collette 1998) liste les concepts hérités de la linguistique de l'oral qui pourraient alimenter une didactique de l'oral dans le supérieur à construire. Le deuxième (Brillant-Annequin 1998) rend compte d'un dispositif axé sur le théâtre : l'approche est donc littéraire. Quant au troisième chapitre (Gavard-Perret 1998), il dresse le bilan de 25 ans de pratiques de l'oral dans des cursus techniques. Dans son texte conclusif, intitulé « À suivre », C. Fintz appelle de ses vœux une didactique de l'oral dans le supérieur :

Si le champ de la didactique de l'oral est le plus neuf et prometteur, il est encore un immense chantier ; il nous faudra encore bien du temps avant de définir des objectifs de travail spécifiques. L'heure est sans doute à déconstruire des représentations figées, qui expliquent que le champ de l'oral reste souvent dans la pratique une féodalité où s'illustrent des guerriers, des francs-tireurs, faisant parfois école. Il nous faudra éviter de systématiquement ramener l'oral du côté de l'écrit, lui ôtant ainsi toutes ses spécificités et le déconnectant de toute sa dimension interactionnelle, et en le limitant à une série de codes prescriptifs non négociables, comme c'est le cas dans certaines formations professionnalisantes. Or l'oral, chez nous, davantage qu'ailleurs, est et doit rester une aire de liberté, une zone de démocratie. Ainsi davantage qu'un objet d'enseignement, il est d'abord un outil d'enseignement. À ce titre, il pourrait être au cœur d'une rénovation pédagogique en devenant un lieu d'observation et d'expérimentation sur les stratégies de (re)construction des savoirs – et, plus précisément pour nous, le lieu d'une aide à la structuration des savoirs. (1998 : 334)

Il semble que l'appel de C. Fintz n'ait pas été entendu, car, depuis lors, le bilan est sans appel : très rares sont les recherches didactiques à avoir pris en compte les pratiques langagières orales des étudiants ou des enseignants-chercheurs. Le constat formulé par P. Dupont et M. Grandaty (2016) d'un oral convoqué partout, mais visible nulle part semble se vérifier plus encore s'agissant de l'enseignement supérieur. Comment les publications en didactique qualifient-elles les pratiques langagières qui se déploient dans le supérieur ? Quelle part accordent-elles à l'écrit, d'une part, et à l'oral, d'autre part, sur le plan de la réception et/ou de la production ? Une facette prédomine-t-elle sur l'autre et, dans l'affirmative, laquelle ? Pour répondre à ces questions, j'ai procédé à une revue de la littérature des publications en didactique du français dans le supérieur. Dans les pages à venir, je vais

2. Pour une revue de la littérature sur les littéracies universitaires, voir Frier 2015 ; Pollet 2021 ; Scheepers 2021.

citer par ordre chronologique différents brefs passages, issus des travaux en littéracies universitaires, qui dévoilent leur caractère scriptocentré :

Les travaux publiés dans ce volume [les *Cahiers de la maison de la recherche*] témoignent de **l'intérêt porté par la recherche**³ en didactique du français (langue maternelle) à l'enseignement-apprentissage de l'écrit dans l'enseignement supérieur. Ce phénomène relativement nouveau s'explique sans doute par l'accroissement considérable des effectifs étudiants ces dernières années en France, après celle des lycéens. (Brassart 2000 : 9)

Dans l'enseignement supérieur, plus encore que dans les autres ordres d'enseignement, quel que soit cet objet, l'écrit est **le vecteur principal de la circulation des connaissances**. (Dabène 2000 : 53)

Nuançant le diagnostic pessimiste selon lequel les étudiants ne sauraient plus **lire ni écrire**, cet ouvrage s'interroge sur la **spécificité du système de communication à l'université** et sur la manière d'y adapter les étudiants. (Pollet 2001 : 4^{ème} de couverture)

Dans cette optique, on peut dire que cet accès au savoir – et aux savoir-faire – dans l'enseignement supérieur repose sur un principe commun : **l'omniprésence de l'écrit**. Omniprésence de l'écrit à travers les modes de communication des savoirs [...], les modes d'évaluation des savoirs [...], le travail personnel des étudiants sur ces savoirs [...]. On favorisera donc chez l'étudiant une **acculturation à l'écrit** [...]. (Pollet et Boch 2002 : 6)

La capacité d'écrire est au centre du travail universitaire. (Donahue 2008 : 4^{ème} de couverture)

Le discours d'apprentissage académique est **quelque part entre l'écrit académique et d'autres écrits**. (Donahue 2008 : 211)

Les étudiants ont **des difficultés d'écriture**. Cela sonne comme une évidence. (Delcambre et Lahanier-Reuter 2010 : 11)

[...] l'écrit comme mode de construction des savoirs en sciences humaines. (Boch et Frier 2015 : 17)

Pour nous, **le point névralgique de cette difficulté d'acculturation** est très lié à la question de **la maîtrise de l'écrit** et à ses usages. En d'autres termes, pour favoriser cette acculturation, il faut donc accompagner les nouvelles pratiques de **lecture et d'écriture** à l'université. (Frier 2015 : 33)

En arrivant à l'université, les étudiants abordent des textes de natures différentes. Ils entrent en effet dans **l'instance de l'écrit par excellence**, le terrain des textes fondateurs, où le livre incarne depuis ses origines, la légitimité absolue du savoir. (Frier 2015 : 33)

3. C'est moi qui mets en évidence les segments en gras.

Un des points névralgiques d'acculturation problématique au supérieur semble souvent lié à des difficultés dans le domaine de l'écrit. (Scheepers 2021 : 4^{ème} de couverture)

L'enseignement supérieur forme à l'écrit et par l'écrit. [...] **L'écrit s'inscrit au cœur du processus académique**, en tant que puissant transformateur cognitif, tout à la fois levier et témoin du processus de formation. (Scheepers et Delneste 2021 : 31)

L'intérêt pour l'écrit connu un essor considérable. (Pollet 2021 : 72)

Mises bout à bout, ces citations ont un incontestable effet loupe et suscitent un vif questionnement. Affirmer que l'écrit constitue le principal vecteur des savoirs, pour les étudiants et les enseignants-chercheurs, revient-il à dire qu'il est le seul ? Quid alors, entre autres, du cours magistral, des colloques scientifiques, des défenses de mémoire ou des soutenances de thèses ? Il ne saurait être question de nier l'omniprésence de l'écrit, mais l'oral n'est-il pas tout aussi omniprésent, les deux s'articulant d'ailleurs souvent de façon étroite ? Si la capacité d'écrire est au cœur du travail universitaire, que dire de celle à écouter et à parler, d'autant plus dans une université de plus en plus multimodale ? Il semble incontestable que beaucoup d'étudiants sont en butte à des difficultés lectorales et/ou scripturales, mais les pratiques langagières orales, en mode de réception ou de production, sont-elles pour autant parfaitement maîtrisées par tous ? Si l'université est l'instance de l'écrit par excellence, l'oral y est-il absent et en est-il tout à fait disjoint, relégué à des fonctions subalternes ?

Pourtant, dans le numéro 125 du *Français aujourd'hui*, D. Manesse faisait déjà entendre une voix discordante. Ainsi, elle écrivait : « L'université n'est pas ce lieu sans histoire où le savoir coule tout droit de la bouche qui enseigne à l'oreille de celui qui apprend, dans la tête duquel il s'installe sans obstacle » (1999 : 97), avant de rappeler les 40 % d'échecs à l'université, ce qui concerne cinq fois plus d'étudiants qu'il y a 25 ans. Un peu plus loin, elle affirme : « L'université est le lieu des débats et de l'affirmation de l'originalité » (*Ibid.* : 99), ajoutant que l'exercice dominant pour les étudiants est bien l'écoute des cours magistraux, qui reste « LE modèle de l'enseignement supérieur » (*Ibid.* : 101). Bien plus tard, A. Pernet-Liu fait elle aussi entendre une voix plus nuancée et largement discordante :

Si l'écrit joue un rôle fondamental pour organiser socialement le monde académique, il n'est pas seulement un univers de l'écrit, mais aussi une communauté de tradition orale. Cette dimension non écrite de la culture académique lui permet d'être transculturelle, car cela permet des déplacements et des changements spontanés du point de vue des pratiques et des représentations. (2019 : 785)

Plus récemment encore, C. Facq-Mellet (2021) affirme que la réforme de Bologne renforce le caractère professionnalisant de l'enseignement universitaire, ce qui confère à l'oral un rôle accru en matière d'insertion professionnelle, alors même que l'université semble privilégier le plus souvent les genres scripturaux ou des genres d'écrits oralisés. Pourtant, s'il semble évident que s'affilier à l'enseignement supérieur ou y évoluer reviennent à s'approprier et à mobiliser un certain nombre de pratiques langagières orales, la recherche s'est peu penchée sur ces problématiques.

Les raisons d'une recherche scriptocentrée

Comment expliquer dans le champ de la recherche ce que d'aucuns nomment le « scriptocentrisme » (Privat 2019 ; De Pietro *et alii* 2017 ; Mahrer 2019) ? Plusieurs pistes interprétatives peuvent être avancées, ici aussi, sans souci d'exhaustivité. La déconsidération de l'oral est récurrente et ancienne dans le champ de l'éducation. C'est notamment le cas de L. Vygotski : s'il montre l'importance du mot dans la constitution progressive de fonctions psychiques supérieures, il souligne l'importance toute particulière que revêt le langage écrit. Selon lui, ce dernier suppose une double abstraction : « celle de l'aspect sonore du langage et celle de l'interlocuteur » ([1934] 1997 : 339). En effet, le scripteur écrit pour un interlocuteur absent. L. Vygotski va jusqu'à dire que le langage écrit constitue une forme d'algèbre du langage, donnant l'opportunité à l'enfant d'accéder à une dimension plus abstraite de celui-ci et de restructurer le système psychique antérieur qu'est le langage oral (*Ibid.* : 339). Le langage écrit est présenté comme étant d'une nature foncièrement plus complexe que le langage oral, car il est « orienté vers une intelligibilité maximale pour autrui » (*Ibid.* : 342) : tout doit être communiqué intégralement, rien ne doit être flou ou approximatif. En outre, le langage écrit est qualifié de plus conscient que le langage oral : il contraint le scripteur à une activité plus intellectualisante, plus abstraite (*Ibid.* : 343), tandis qu'il exige « des opérations très complexes de construction volontaire du tissu sémantique » (*Ibid.* : 342). L. Vygotski ajoute : « le langage écrit est la forme de langage la plus prolixe, la plus précise et la plus développée » (*Ibid.* : 471). Il est possible que l'influence du psychologue russe ait teinté les réflexions des didacticiens. M. de Certeau n'est pas non plus en reste, J.-M. Privat rappelant que, selon lui, l'écriture constitue « la pratique mythique moderne par excellence », la culture orale étant « idéo-logiquement ce qui est passé/dépassé, résiduel, lointain, archaïque » (2019 : 76).

Discutant les travaux de P. Koch et W. Oesterreicher, R. Mahrer (2019) explique que, par rapport aux autres langues romanes, le français est particulièrement affecté par une variation importante entre ses réalisations phoniques et graphiques. Ainsi, le français parlé comporterait « des phénomènes conceptionnels particulièrement saillants » (*Ibid.* : 119) : ceci

contribue peut-être à expliquer pourquoi les enseignants-chercheurs souhaitent aider les étudiants dans l'appropriation du français écrit, le français parlé étant supposé (à tort ?) appris et maîtrisé depuis la plus tendre enfance. On voit poindre ici les possibles dérives en termes d'inégalités socioculturelles (Nonnon 2014)... Comme le rappelle R. Langlois (2019), c'est le système éducatif français tout entier, fondé sur le modèle républicain, qui a fait de la culture écrite le socle de sa culture scolaire (on pourrait ajouter, universitaire). Ce même modèle républicain qui cherche à figer les corps et à contrôler les mouvements (*Ibid.*).

En outre, les didacticiens de l'oral aux degrés inférieurs (Dolz et Schneuwly 1999-2016 ; Nonnon 1999 ; Gagnon, de Pietro et Fisher 2017) y insistent, étudier les pratiques langagières orales comporte de nombreuses difficultés, ce qui peut expliquer une centration, dans un premier temps, sur l'écrit. En outre, les difficultés à l'oral sont peut-être moins visibles, en particulier dans des auditoriums trop souvent surpeuplés, même si sont assez fréquentes les situations d'évaluations individuelles... Pourtant, l'oral peut soutenir les apprentissages littéraciques (Delarue-Breton et Bautier 2019 ; Colognesi 2019), il rend possibles les interactions, il contribue au développement de la pensée, il constitue un canal non négligeable pour les démarches intellectuelles et la construction des connaissances, il permet de lutter contre l'échec et l'exclusion sociale, tandis que sa non-maîtrise engendre mécompréhension ou surcharge cognitive (Colognesi 2019). C'est dire que les enjeux ne sont pas minces. Sur le plan des pratiques, C. Facq-Mellet affirme : « Il y a un vrai désir d'oral, mais l'université est encore à la recherche de modèles de son enseignement » (2021, en ligne). Plus loin, elle ajoute : « La question de l'enseignement de l'oral à l'université commence à émerger » (*Ibid.*).

Enfin, une autre explication est peut-être à chercher dans cette interrogation de B. Daunay : « Comment l'institution universitaire peut-elle mener des recherches sur ses propres pratiques ? » (2002 : 219). La difficulté est réelle, mais elle ne nous a pas empêchés de nous pencher depuis 25 ans sur l'écrit : si bien des chantiers doivent être poursuivis dans ce sens, il s'avère, urgent, selon moi, en parallèle, de faire un pas de côté et d'enfin étudier l'oral tel qu'il se mobilise, s'enseigne et se pratique dans l'enseignement supérieur, dans la diversité de ses formes et de ses cursus, du point de vue des étudiants comme des enseignants-chercheurs. La situation actuelle est paradoxale, car, comme l'expliquent R. Bouchard et C. Parpette (2012), ancrée dans la culture catholique où le clerc transmet les Écritures, la tradition universitaire française accorde moins de place à l'écrit dans la formation que les établissements anglosaxons.

La didactique de l'oral à l'université : bricolage ou rénovation ?

Que révèle une revue de la littérature des travaux francophones en didactique sur l'oral dans l'enseignement supérieur, s'agissant du français

langue première ? Mener à bien cette entreprise s'avère difficile, car les travaux sont rares. De surcroît, ils prennent le plus souvent la forme d'articles ou de chapitres insérés dans des dossiers ou des ouvrages collectifs portant sur bien d'autres dimensions, inscrits dans des champs disciplinaires multiples ou des supports qui ne s'affilient pas à la didactique du français. Dès lors, un certain nombre de publications m'auront certainement échappé : la présente revue de la littérature ne peut pas revendiquer l'exhaustivité, elle est néanmoins riche d'enseignements.

De toute évidence, la formation d'enseignants est le champ qui a suscité le plus grand nombre d'études, relatives à des objets multiples. L. Lafontaine (2005) évalue la place (réduite) accordée à la didactique de l'oral dans la formation initiale d'enseignants. Un certain nombre de travaux portent sur la défense des travaux d'étude (Deleuze 2005 ; Scheepers 2009) ou la soutenance orale du projet de mémoire en formation d'enseignants (Gagnon et Balslev 2019). R. Gagnon (2010) s'attache à l'argumentation orale en formation initiale d'enseignants. Un certain nombre de travaux portent sur la pratique théâtrale mise au service de la formation des enseignants (Guérin et Archieri 2012 ; Archieri 2013). Le corps et la voix des (futurs) enseignants donnent lieu à un ouvrage collectif (Tellier et Cadet 2015). Sont en outre étudiées la compétence orale à enseigner (Viola *et alii* 2015) ou l'autoévaluation des futurs enseignants quant à la formation à l'oral (Lavoie et Bouchard 2016). S. Colognesi et J. Dolz (2017) se penchent sur la planification par les stagiaires des leçons sur l'oral. Est analysé le profil motivationnel d'étudiants en formation initiale d'enseignants quant à leur compétence à communiquer oralement (Boyer *et alii* 2018).

Genre oral universitaire emblématique, le cours magistral a donné lieu à plusieurs publications, qu'il s'agisse d'analyser le rapport entre le discours oral et les pratiques scripturales simultanées (Bouchard et Parpette 2007) ou d'élucider le jeu des postures de l'enseignant-chercheur (Bouchard et Parpette 2012). Une autre contribution, plus récente (Dufour et Parpette 2017), se penche sur trois phénomènes : la polyfonctionnalité du discours de l'enseignant, le discours oralographique, lequel associe simultanément deux sources d'information (la parole enseignante et son PowerPoint) et, enfin, le dialogisme du discours enseignant, ce dernier mobilisant de multiples instances énonciatives.

La communication scientifique en colloque est analysée par C. Doquet (2017) sous l'angle, d'une part, des effets de la juxtaposition entre les supports écrits et exposés et, d'autre part, des formes d'interaction entre écrit projeté et oral prononcé. Quant à C. Glorieux (2018), elle analyse d'un point de vue discursif le genre « communication » et évoque la formation des doctorants. A. Pernet-Liu (2019) compare les normes très divergentes de l'exposé en France et en Chine.

Il semble bien que l'éloquence fasse un retour en force à l'université, sous l'impulsion peut-être du film *Le brio* (Attal 2017) ou du documentaire *À voix haute* (De Freitas et Ladj Ly 2017), qui se centre sur le concours Eloquentia

de l'université Paris 8. De son côté, C. Facq-Mellet (2019) fait état d'un dispositif alternatif mené à Nanterre, tandis que V. Houdard-Merot (2021) analyse un dispositif de lecture-écriture littéraire en lien avec la rhétorique.

On le voit bien, depuis peu, la recherche en didactique s'empare de l'oral universitaire. Pour autant, les travaux évoqués précédemment consistaient en des articles ou des chapitres isolés. En septembre 2022, j'ai organisé à l'université Saint-Louis de Bruxelles une journée scientifique intitulée *Former à l'oral, former par l'oral à l'université*. Elle a réuni de nombreux enseignants-chercheurs belges, français, suisses, marocains et québécois autour de questions touchant à la définition de l'oral, aux genres oraux universitaires, à la formation des enseignants, au jeu de rôle, à l'acculturation des étudiants, aux langues étrangères, aux pratiques déclarées et aux représentations des professeurs. Il s'agit vraisemblablement de la première journée scientifique dévolue expressément aux pratiques langagières orales universitaires. Cette journée a bénéficié de financements multiples apportés par le Fonds national de la recherche scientifique (FNRS), l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU) et l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF). La diversité des profils des intervenants et des problématiques étudiées, la richesse des interventions et des discussions attestent du fait que l'oral dans le supérieur préoccupe un grand nombre d'enseignants-chercheurs, et que cette journée sera probablement suivie par bien d'autres. Le chantier ne fait que s'ouvrir.

Cette journée scientifique donnera lieu à l'automne 2023 à la publication par De Boeck de l'ouvrage collectif *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur* (Scheepers, sous presse), dans la collection « Pédagogies en développement ». Plusieurs problématiques y sont étudiées : la formation à/par l'oral dans l'université américaine (Donahue et Compton), une recension des travaux sur l'oral universitaire (Scheepers), les liens entre l'oral et l'écrit (Mahrer et Möschler ; Kanaan-Caillol, Lafont-Terranova et Rowley-Jolivet ; Sylvestre), l'oral pour enseigner (Scheepers ; Dumais, Messier, Viola et Boyer ; Lebrun), l'oral pour s'acculturer au supérieur (Scheepers et Hertay ; Hajji et Sylin ; Job et Gantois ; Orsini ; Wibrin), l'oral pour s'acculturer à une profession (Delneste ; Fruy, Malhaize, Standaert et Schultz ; Cannella et Hertay ; Scheepers) et, enfin, l'oral pour apprendre (Bautier).

En outre, dans le cadre de mes fonctions antérieures au Pôle académique de Bruxelles (instance chargée de soutenir la collaboration entre établissements du supérieur), j'ai élaboré un projet de recherche centré sur les pratiques langagières orales des étudiants des hautes écoles, projet autour duquel j'ai pu fédérer un vaste consortium. En effet, le consortium HÉLangue oral (2022-2024) mène actuellement une recherche appliquée, interinstitutionnelle, collaborative et synchrone cherchant à identifier, analyser et accompagner les pratiques orales des étudiants poursuivant un cursus professionnalisant en

haute école. Cette recherche est subventionnée⁴ par la Fédération Wallonie-Bruxelles dans le cadre du projet Financement de la recherche en haute école (FRHE) et par le Pôle académique de Bruxelles. Elle est menée par un vaste consortium réunissant six hautes écoles, trois universités, un établissement de promotion sociale et le Pôle académique de Bruxelles. Ce projet s'inscrit dans la droite ligne de HÉLangue écrit (2020-2022), dont j'étais également l'auteure, et qui était cofinancé par le FRHE et le Pôle académique de Bruxelles. Reposant sur une didactique descendante et ascendante, HÉLangue oral cherche à dresser un observatoire des pratiques (déclarées ou effectives) des étudiants comme des enseignants, de leurs représentations également, avant de proposer des dispositifs de formation adressés aux enseignants des hautes écoles et visant à les aider à mieux accompagner leurs étudiants sur le plan des pratiques langagières orales académiques et professionnelles.

Dès lors, si l'oral universitaire a été étudié par le biais d'articles (souvent publiés dans des revues ne relevant pas de la didactique) ou de chapitres d'ouvrages isolés, ce n'est que tout récemment qu'il a donné lieu à une journée scientifique et à un ouvrage collectif consacrés expressément à cette problématique ; ce à quoi il faut ajouter le cofinancement d'une recherche portant sur l'oral en haute école. Ces indices symboliques (démultiplication des études, publication d'un ouvrage collectif dans une collection reconnue) et matériels ou institutionnels (attribution de crédits de recherche ou financements pour un évènement scientifique) semblent attester du fait que la didactique de l'oral à l'université est en voie de se constituer comme un champ légitime, circonscrit, relativement autonome. Le constat n'est pas mince s'agissant de la place du français dans l'enseignement supérieur et la recherche scientifique, il n'est pas sans lien avec les politiques actuelles de l'enseignement supérieur francophone.

Conclusion

Les travaux qui viennent d'être évoqués au fil de cette revue de la littérature – qui ne se veut pas exhaustive – seront certainement suivis par bien d'autres. Il appartiendra aux chercheurs de déterminer dans quelques années si la didactique de l'oral dans le supérieur s'apparente en définitive à du bricolage ou à une authentique rénovation. Pour l'heure, le champ n'en est qu'à ses tout débuts, il se constitue à peine en espace scientifique à part entière, mais des signes encourageants sont présents. Il s'agit de signes tangibles, de nature scientifique et institutionnelle, symbolique et matérielle. Ils attestent du crédit porté à cette problématique émergente. Tout semble se passer comme si, avec un décalage de quelques années, la didactique du français dans le supérieur suivait la même trajectoire que la didactique du français

4. Respectivement à hauteur de 234 904,21 € et de 30 000 €, par chacune des deux instances.

dans l'obligatoire : après une centration liminaire sur la lecture vient une focalisation sur l'écriture, puis, enfin, l'oral. En l'occurrence, un oral pour penser, interagir, apprendre, conceptualiser, problématiser, faire preuve de réflexivité, défendre un écrit, (se) former / enseigner, se professionnaliser, mobiliser et élaborer des savoirs scientifiques... Autant de caractéristiques qui le distinguent de l'oral enseigné et appris dans le cursus obligatoire.

Le chantier est ouvert, il devient urgent de s'en emparer, car nous avons trop longtemps fait abstraction du fait que si l'*homo academicus* et l'étudiant sont des sujets lecteurs et scripteurs, ils sont également des (inter)locuteurs... Il y a tout lieu de penser que les pratiques langagières orales qui circulent, s'enseignent, s'apprennent, se mobilisent ou se construisent dans l'enseignement supérieur présentent des spécificités fortes qui les distinguent des pratiques langagières scripturales du supérieur et des pratiques langagières orales familiales ou scolaires. En cela, elles nécessitent une formation et des analyses spécifiques.

Caroline SCHEEPERS

Références bibliographiques

- ARCHIERI, C. (2013). « Expérience, trajectoire d'apprentissage et processus d'émancipation dans un dispositif de formation par la pratique théâtrale ». *Travail et apprentissages*, 12, 34-50.
- ATTAL, Y. (2017). *Le Brio*. Film.
- BOCH, F. & FRIER, C. (éds). *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble : ELLUG.
- BOUCHARD, R. & PARPETTE, C. (2007). « Autoportrait de l'enseignant-chercheur en auteur/acteur. Jeu de postures et reformulations dans les cours magistraux de première année ». *Lidil*, 35, 119-137.
- BOUCHARD, R. & PARPETTE, C. (2012). « Littéracies universitaires et orolographisme : le cours magistral, entre écrit et oral ». *Pratiques*, 153-154, 195-210.
- BOYER, P., MESSIER, G., DUMAINS, C. & VIOLA, S. (2018). « Le profil motivationnel d'étudiants en formation initiale d'enseignants, l'enseignement au Québec au regard du développement de la compétence à communiquer oralement : premiers résultats d'une étude longitudinale ». *RIPEs*, 34(3), <<https://doi.org/10.4000/ripes.1717>>.
- BRASSART, D.-G. (2000). *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*. Lille : Cahiers de la maison de la recherche.
- BRILLANT ANNEQUIN, A. (1998). « Théâtre, argumentation et oral, quelques interactions didactiques ». Dans C. Fintz & M. Dabène (éds), *La Didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?* (pp. 291-321). Paris : L'Harmattan.
- CHABANNE, J.-C. & BUCHETON, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France.

- CHERVEL, A. (2008). *Histoire de l'enseignement du français du 17^e au 20^e siècle*. Paris : Retz.
- COLLETTE, J.-M. (1998). « Quelques concepts pour baliser le champ de l'oral et réfléchir à une didactique de l'oral et des interactions ». Dans C. Fintz & M. Dabène (éds), *La Didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?* (pp. 223-290). Paris : L'Harmattan.
- COLOGNESI, S. (2019). « Préface ». Dans K. Sénéchal, C. Dumais & R. Bergeron, *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (pp. 7-10). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- COLOGNESI, S. & DOLZ, J. (2017). « Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire ». Dans J.-F. de Pietro *et alii* (éds), *L'Oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 177-196). Namur : Presses universitaires de Namur.
- DABÈNE, M. (2000). « Discours d'étudiants sur l'écrit : matériaux pour une didactique de la lecture et de l'écriture au niveau universitaire ». Dans D.-G. Brassart (éd.), *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement universitaire* (pp. 53-66). Lille : Cahiers de la maison de la recherche.
- DAUNAY, B. (2002). « Synthèse critique ». *Enjeux*, 53, 213-218.
- DE FREITAS, S. & LADJ LY (2017). *À Voix haute*. Film documentaire.
- DE GRANDPRÉ, M. (2015). « Les fondements théoriques des objets d'enseignement-apprentissage de l'oral pragmatique au primaire ». Dans R. Bergeron *et alii* (éds), *La Didactique du français du primaire à l'université* (pp. 53-66). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- DELARUE-BRETON, C. & BAUTIER, É. (2019). « Littératie scolaire : ambition exigeante, difficultés de mise en œuvre ». *Pratiques*, 183-184, 216-243.
- DELCAMBRE, I. & LAHANIER-REUTER, D. (2010). « Les littéracies universitaires. Influence des discours et du niveau d'étudiants dans les pratiques de l'écrit ». *Diptyque*, 18, 11-42.
- DELEUZE, G. (2005). « Étayer l'apprentissage d'un genre formel de l'oral : la défense d'un travail de fin d'études ». *Enjeux*, 63, 57-75.
- DE PIETRO, J.-F., FISHER, C. & GAGNON, R. (éds) (2017). *L'Oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. ([1998] 2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : E.S.F.
- DONAHUE, C. (2008). *Écrire à l'université : Analyse comparée en France et aux États-Unis*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- DOQUET, C. (2017). « L'oral en appui sur l'écrit : décalages (méta)énonciatifs ». *Corela*, 15-2, <<https://doi.org/10.4000/corela.5061>>.
- DUFOUR, S. & PARPETTE, C. (2017). « Le cours magistral : interrogations et analyse de discours ». *Les Carnets du Cediscor*, 13.
- DUPONT, P. & GRANDATY, M. (2016). « De la dichotomie oral enseigné-oral appris à la dialectique oral travaillé-oral enseigné ». *Repères*, 54, 7-16.
- FACQ-MELLET, C. (2021). « Développer des compétences orales à l'université : quels modèles et quelles pratiques de référence ? » *Recherches & Travaux*, 99, <<https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.4590>>.
- FINTZ, C. & DABÈNE, M. (éds) (1998). *La Didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?* Paris : L'Harmattan.

- FRIER, C. (2015). « Les défis de l'enseignement supérieur et l'état des recherches sur les littéracies universitaires ». Dans F. Boch & C. Frier (éds), *Écrire dans l'enseignement supérieur* (pp. 25-52). Grenoble : ELLUG.
- GAGNON, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale : de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*. Thèse de doctorat inédite. Université de Genève.
- GAGNON, R. & BALSLEV, K. (2019). « La soutenance orale du projet de mémoire : un texte réflexif ? » *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 159-175.
- GAGNON, R., DE PIETRO, J.-F. & FISHER, C. (2017). « L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques ». Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (éds), *L'Oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 11-40). Namur : Presses universitaires de Namur.
- GARCIA-DEBANC, C. (2016). « Enseigner l'oral ou des oraux ». *Le français aujourd'hui*, 195, 107-118.
- GAVARD-PERRET, J.-P. (1998). « L'oral dans les formations universitaires professionnalisantes : une pratique ». Dans C. Fintz & M. Dabène (éds), *La Didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?* (pp. 323-331). Paris : L'Harmattan.
- GLORIEUX, C. (2018). « La communication scientifique aux pairs : un oral saturé d'écrits ». *Action didactique*, 1, 111-129.
- GUÉRIN, J. & ARCHIERI, C. (2012). « Pratique du jeu dramatique et construction de l'expérience ». *Recherches et formation*, 70, 75-90.
- HALTÉ, J.-F. (2005). « Enseignement du français ». Dans P. Champy & C. Étévé (éds), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 32-435). Paris : Retz.
- HOUDART-MEROT, V. (2019). « Inventer de nouvelles formes de rhétorique et d'éloquence à l'université ». *Recherches et travaux*, 99, <<https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.4304>>.
- LAFONTAINE, L. (2005). « La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 95-109.
- LANGLOIE, R. (2019). « Marcel Jousse (1886-1961) : Anthropologie du geste et "style oral", la parole et le geste au cœur du processus de cognition ». *Pratiques*, 183-184, 189-215.
- LAVOIE, C. & BOUCHARD, É. (2017). « Formation universitaire à l'évaluation de l'oral : regard sur la capacité d'autoévaluation de futurs enseignants ». Dans J.-F. de Pietro, C. Fischer & R. Gagnon (éds), *L'Oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 259-274). Namur : Presses universitaires de Namur.
- MAHRER, R. (2019). « Parler, écrire : "continuum communicatif" et rupture matérielle ». *Pratiques*, 183-184, 114-147.
- MARGOLINAS, C. & LAPARRA, M. (2019). « Comment se manifeste le continuum oralité/littératie ? » *Pratiques*, 183-184, 604-655.
- MANESSE, D. (1999). « Pour appeler à d'autres numéros sur l'enseignement du français à l'université ». *Le français aujourd'hui*, 124, 95-101.
- MAURER, B. (2001). *Une Didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Paris : Bertrand-Lacoste.

- NONNON, É. (1999). « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. Aperçu des ressources en langue française ». *Revue française de pédagogie*, 129, 87-31.
- NONNON, É. (2014). « Langage oral et inégalités scolaires ». *Le français aujourd'hui*, 185, 17-24.
- PERNET-LIU, A. (2019). « L'exposé oral à l'université en Chine : oralité et littératies universitaires et chinoises ». *Pratiques*, 183-184, 763-793.
- PLANE, S. (2019). *L'Oral, un objet multidimensionnel*. Conférence prononcée lors de la formation « Oral en contexteS ». Institut français d'éducation, 19 mai 2019.
- POLLET, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires : Étudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles : De Boeck Université.
- POLLET, M.-C. (2021). « Les recherches et formations consacrées à l'écrit dans l'enseignement supérieur. Vers une approche intégrée ». Dans C. Scheepers. (éd.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* (pp. 67-83). Bruxelles : De Boeck.
- POLLET, M.-C. & BOCH, F. (éds) (2002). « *L'Écrit dans l'enseignement supérieur* » (t. 1). *Enjeux*, 53. CEDOCEF, Faculté universitaires de Namur.
- PRIVAT, J.-M. (2019). « Oralité/auralité ». *Pratiques*, 183-184, <<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03175509>>.
- ROSIER, J.-M. (2002). *La Didactique du français*. Paris : Presses universitaires de France.
- SCHEEPERS, C. (2009). *Le Travail de fin d'études, un discours en quête d'auteur*. Thèse inédite, Université de Liège. Université Paris 8.
- SCHEEPERS, C. (éd.). (2021). *Former à et par l'écrit dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- SCHEEPERS, C. (éd.) (sous presse). *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- SCHEEPERS, C. & DELNESTE, S. (2021). « L'écrit, en amont du supérieur et au cœur de la transition académique ». Dans C. Scheepers (éd.), *Former à et par l'écrit dans l'enseignement supérieur*. (pp. 31-49). Bruxelles : De Boeck.
- SCHNEUWLY, B. (2017). « Postface ». Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (éds). *L'Oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. (pp. 315-323). Namur : Presses universitaires de Namur.
- SIMARD, C. et alii (2012). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- TELLIER, M. & CADET, L. (éds). (2015). *Le Corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Éditions Maison des langues.
- TESTENOIRE, P.-Y. (2019). « Langue écrite ». *Pratiques*, 183-184, 49-55.
- TURCO, G. & PLANE, S. (1999). « L'oral en situations scolaires : interactions didactiques et construction des savoirs ». *Pratiques*, 103-104, 149-171.
- VIOLA, S., MESSIER, G., DUMAIS, C. & MOUNIER, H. (2015). « Les familles de situations au service du développement de la compétence à l'oral des futurs enseignants ». Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey & R. Nolin (éds), *La Didactique du français oral du primaire à l'université* (pp. 187-209). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- VYGOTSKI, L. ([1931] 2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (F. Sève, traduction). Paris : La Dispute.
- VYGOTSKI L. ([1934] 1997). *Pensée et langage* (F. Sève, traduction). Paris : La Dispute.